



## O ENCONTRO INFÂNCIA E POESIA: LUDICIDADE, IMAGINAÇÃO E (CO)AUTORIA

Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira<sup>1</sup>

Eliane Santana Dias Debus<sup>2</sup>

Fernando José Fraga de Azevedo<sup>3</sup>

### RESUMO

A poesia nasce com o ser humano. Ou melhor, nasce quando ele começa a *falar*. Ela é o nosso ancestral em termos de linguagem, é intrínseca ao ser humano. Quanto mais precocemente as crianças interagem com essa forma de linguagem, maior é o grau de familiaridade e maiores são as possibilidades de constituir uma relação fecunda e prazerosa entre ambas. O presente texto objetiva, de modo geral, refletir sobre a relação infância e poesia; e, especificamente, destacar a ludicidade, a imaginação e a (co)autoria como aspectos que se sobressaem nessa relação. É parte de uma pesquisa realizada no âmbito do doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cujo ponto de partida é a escuta sensível na pesquisa com crianças. A empiria ocorreu entre outubro de 2013 e junho de 2014, em uma escola da rede pública estadual de Criciúma- SC, Brasil, e contou com a participação de vinte crianças, oito meninos e doze meninas, com idade entre oito e doze anos. A metodologia utilizada é denominada *espaços de narrativa* (LEITE, 2008), procedimento caracterizado pela realização de encontros sistematizados entre observador e sujeitos, empregando estratégias de natureza etnográfica e o uso de diferentes instrumentos para captura de dados, especialmente a gravação em vídeo. A problematização e a compreensão da temática possibilita vislumbrar ações que podem promover o encontro poesia e criança e potencializar a presença do texto poético na escola, especialmente nos anos iniciais da Educação Básica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Poesia. Infância. Ludicidade. Imaginação. (Co)autoria.

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade do Contestado (1993). Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2008). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016), com Estágio Científico Avançado no âmbito de Doutorado em Estudos da Criança na Universidade do Minho, Braga, Portugal. Participante do Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (Literalise/UFSC); do Grupo Internacional de Pesquisa em Políticas, Práticas e Gestão da Educação (GIPPPGE/UPE), e do Grupo de Pesquisa em Arte (GPA/Unesc). Professora no Curso de Pedagogia, Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) na Universidade do Sul Catarinense (Unisul), Campus Araranguá. E-mail: <[rosilenefks@yahoo.com.br](mailto:rosilenefks@yahoo.com.br)>

<sup>2</sup> Graduada em Letras, licenciatura Português e Inglês (1991), pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), mestrado em Literatura (1996) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutora em Linguística e Letras (2001) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuando no Departamento de Metodologia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É líder do Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária – Literalise (UFSC). E-mail: <[elianedebus@hotmail.com](mailto:elianedebus@hotmail.com)>

<sup>3</sup> Concluiu a Agregação - em 2012. É Professor Associado na Universidade do Minho. Publicou 54 artigos em revistas especializadas e 22 trabalhos em actas de eventos, possui 67 capítulos de livros e 35 livros publicados. Possui 43 itens de produção técnica. Participou em 25 eventos no estrangeiro e 60 em Portugal. Orientou 8 teses de doutoramento e co-orientou 4, orientou 29 dissertações de mestrado e co-orientou 4 nas áreas de Ciências da Educação, Línguas e Literaturas, Matemática e Artes. Actua na área de Humanidades com ênfase em Línguas e Literaturas. Nas suas actividades profissionais interagiu com 72 colaboradores em co-autorias de trabalhos científicos. No seu curriculum DeGóis os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: literatura infantil, competência literária, valores, leitura, texto literário, ensino-aprendizagem, educação, comunidades leitoras, didáctica e escola. E-mail: <[fernando.uminho@gmail.com](mailto:fernando.uminho@gmail.com)>



## EL ENCUENTRO INFANCIA Y POESÍA: LUDICIDAD, IMAGINACIÓN Y (CO)AUTORIA

### RESUMEN

La poesía nace con el ser humano. Es decir, nace cuando comienza a *hablar*. Ella es nuestro ancestral en términos de lenguaje, es intrínseca al ser humano. Cuanto más precozmente los niños interactúan con esa forma de lenguaje, mayor es el grado de familiaridad y mayores son las posibilidades de constituir una relación fecunda y placentera entre ambas. El presente texto objetiva, de modo general, reflexionar sobre la relación infancia y poesía; y específicamente, destacar la característica de juego, la imaginación y la coautoría como aspectos que sobresalen en esa relación. Es parte de una investigación realizada en el ámbito del doctorado en Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), cuyo punto de partida es la escucha sensible en la investigación con niños. La *empíria* ocurrió entre octubre de 2013 y junio de 2014, en una escuela de la red pública estatal de Criciúma-SC, Brasil, y contó con la participación de veinte niños, ocho niños y doce niñas, con edad entre ocho y doce años. La metodología utilizada es denominada *espacios de narrativa* (LEITE, 2008), procedimiento caracterizado por la realización de encuentros sistematizados entre observador y sujetos, empleando estrategias de naturaleza etnográfica y el uso de diferentes instrumentos para colección de datos, especialmente la grabación en video. La problematización y la comprensión de la temática permiten vislumbrar acciones que pueden promover el encuentro poesía y niño, y potenciar la presencia del texto poético en la escuela, especialmente en los años iniciales de la Educación Básica.

**PALABRAS CLAVE:** Poesía. Infancia. Lúdico. Imaginación. Coautoría.

### THE INFANCY AND POETRY MEETING: LUDICITY, IMAGINATION AND (CO)AUTHORSHIP

### ABSTRACT

The poetry is born with the human being. Or rather, it is born when the human being begins to *speak*. It is our ancestor in terms of language; it is intrinsic to the human being. The earlier children interact with this form of language, the greater the degree of familiarity and the greater the chances of a fruitful and enjoyable relationship between them two. The present text aims, in general, to reflect on the relation childhood and poetry; and specifically highlight lucidity, imagination and co-authorship as aspects that stand out in this relationship. It is part of a research carried out under the doctorate in Education of the Federal University of Santa Catarina (UFSC), whose starting point is sensitive listening in research with children. The empirical occurred between October 2013 and June 2014, in a public school in Criciúma- SC, Brazil, and had the participation of twenty children, eight boys and twelve girls, aged between eight and twelve years old. The methodology used is called *narrative spaces* (LEITE, 2008), a procedure characterized by systematic meetings between observer and subjects, using ethnographic strategies and the use of different instruments for data collection, especially video recording. The problematization and the understanding of the theme enable to envisage actions that can promote the poetry and child encounter and potentiate the presence of the poetic text in the school, especially in the early years of Basic Education.

**KEYWORDS:** Poetry. Childhood. Lucidity. Imagination. (Co)authorship.

### Introdução

*Um dia perguntaram à minha avó Dezanove o que era poesia. Primeiro ela ficou muito tempo calada, então pensaram que ela não tinha resposta. Mas, ela depois falou: a poesia não é a chuva, é o barulho da chuva (ONDJAKI, 2013, p. 62).*

A poesia nasce com o ser humano. Ou melhor, nasce quando este ser começa a *falar*. Nas origens da linguagem (oral e escrita), a poesia se materializa de forma rítmica e repetitiva em versos e canções, propiciando aos povos antigos, nos seus primórdios, o suporte para a memorização e a transmissão (oral) de suas verdades filosóficas, religiosas e artísticas. A poesia era a forma possível das manifestações estéticas dos povos da Antiguidade. Ela é o nosso ancestral em termos de linguagem, é intrínseca ao ser humano. Nos dias atuais, quando falamos de poesia, em seu sentido mais amplo, estamos nos referindo a um tipo de discurso ou a uma forma de linguagem que aciona os mecanismos desautomatizadores da linguagem cotidiana, e a coloca em uma posição de experiência estética, de expressão artística, afetiva e emocional, diferente da linguagem usual.

Olhamos para a poesia como a arte em forma de palavras. Palavras que emocionam, mobilizam e possibilitam a tomada de consciência acerca de si mesmo e dos outros. A palavra poética promove o encontro entre os saberes e os sujeitos. Ela pode ser o ponto de partida e o de chegada. É instrumento de aproximação e partilha afetiva entre humanos identificados na linguagem por suas criações e realizações culturais. A poesia condensa e celebra manifestações de vida, de histórias e de ideias tecidas por fios invisíveis que nos ligam a nós mesmos e aos outros. Tem o poder de evocar ou criar imagens. A poesia se faz na pluralidade da linguagem, em uma narrativa iniciada na *infância da humanidade*. Nesse espaço-tempo em que o ser humano *começa a falar*, ainda não existe uma poesia para criança, pois não há a preocupação específica com a infância enquanto categoria geracional e social. O *sentimento* de infância é percebido somente mais tarde, na modernidade, que faz surgir os elementos culturais para educá-la *correta* e concretamente, e é a partir deste contexto que *nasce* a escola, *nascem* os livros infantis e outros instrumentos com essa finalidade.

O esforço empreendido em nosso estudo direciona-se na busca por compreender a relação da criança com a poesia, não necessariamente da poesia destinada à infância, pois as crianças não leem apenas os poemas destinados a elas. Tratamos da temática a partir do diálogo com as crianças e argumentamos no sentido de que o encontro poesia e criança aconteça o mais cedo possível, de forma qualificada, intencional e sistematizada. Compreendemos que, quanto mais precocemente meninos e meninas interagem com essa

forma de linguagem, maior é o grau de familiaridade, envolvimento e aprendizado, também maiores são as possibilidades de estabelecer uma relação fecunda e prazerosa entre a poesia e a infância. A partir do olhar para a complexidade desta relação e, ao mesmo tempo, embalados pela simplicidade do *barulho da chuva*, entretecemos, neste texto, alguns dos principais aspectos que caracterizam o encontro infância e poesia: referimo-nos à ludicidade, à imaginação e à (co)autoria.

Estes e outros aspectos foram abordados na tese<sup>4</sup> defendida em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A empiria foi realizada em uma escola da rede pública estadual de Criciúma, cidade do sul de Santa Catarina, Brasil, com a participação de vinte crianças e cinco adultos. Aqui, apresentamos alguns fragmentos da contribuição dos pequenos e iniciamos o texto abordando a escolha metodológica da pesquisa, chamada *espaço de narrativa*. Destacamos os procedimentos metodológicos porque, além da escolha mostrar-se adequada aos nossos objetivos, ela criou a possibilidade para que, juntos, pudéssemos não apenas estudar o objeto, mas com ele fruir e dele usufruir, potencializando o caráter formador dos nossos encontros.

### **Uma opção metodológica**

Inscrita na categoria *pesquisa com crianças*, nossa investigação tem seu ponto de partida na escuta sensível dos meninos e meninas. Essa escuta é tomada como subsídio fortalecedor de ações que possam beneficiá-los no aqui e agora da aprendizagem escolar e para além dela. Vários estudiosos dos campos da Educação, da Sociologia, da Psicologia e de outras áreas do conhecimento vêm realizando uma série de estudos voltados para a infância, visando a analisar criticamente os papéis e as formas de interação entre crianças e adultos, também buscando procedimentos metodológicos mais específicos para dialogar com esse público. A pesquisa faz referência e opção pelos estudos de Maria Isabel Leite (2008, p. 122), que propõe a construção de estratégias teórico-metodológicas que pretendem ter as crianças como “depoentes privilegiados”, denominando-as “espaços de narrativa”.

---

<sup>4</sup> A pesquisa foi financiada pelo Programa do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES/UNIEDU); e o Estágio Científico Avançado (Doutorado Sanduíche) realizado na Universidade do Minho – Braga – PT, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os *espaços de narrativa* caracterizam-se pela realização de encontros<sup>5</sup> entre pesquisador e sujeitos, e têm como intenção rever e reformular a atuação junto à criança, favorecendo a captura da sua contribuição e trazendo-a “ao palco do diálogo [para] buscar estabelecer com ela uma parceria” (LEITE, 2008, p. 122). A criança é convidada a participar dos encontros e o (seu) querer fazer parte do grupo e nele permanecer é um dos aspectos de maior relevância. Essa proposta de pesquisa com criança ganha corpo e forma a partir dos estudos realizados, da leitura crítica de pesquisas similares e da sustentação teórico-filosófica de autores como Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski. De acordo com Leite (2008), é preciso aprimorar a recolha das informações trazidas pelas vozes das crianças, construindo caminhos teórico-metodológicos de investigação e, neste sentido, ela explica que: “Os aqui chamados *espaços de narrativa* não são estratégias isoladas e criadas por nós num momento de *surto-criativo...*” (LEITE, 2008, p. 121, grifos da autora). Há uma trajetória que marca o interesse pelas especificidades da infância com o olhar de quem atua com a criança e busca juntar sua voz a de outros interlocutores, que querem ter a criança como sujeito de suas pesquisas. Esse movimento é realizado fundamentalmente no coletivo, nos grupos de pesquisa das diversas áreas do conhecimento, nas quais a criança é o foco das investigações.

Em acordo com o mencionado, os *espaços de narrativa* como estratégias de pesquisa estão fundamentados principalmente em Bakhtin (2011), Benjamin (1995, 2012, 2013) e Vigotski (2008, 2009). A contribuição de Bakhtin (2011) está nas suas reflexões acerca da linguagem, fundamentadas na História, na Sociologia e nos estudos em metodologia da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, formulando, entre outros, o conceito de exotopia. O processo exotópico implica na necessidade de considerar o lugar de onde o pesquisador observa, escuta, pergunta, *mede*. O objeto pesquisado nas Ciências Humanas está sempre carregado de interesses e intenções. Os sujeitos observam-se mutuamente. Na relação *eu e outro*, há algo no *eu* que pode ser visto somente pelo *outro*, e vice-versa.

A exotopia constitui-se no movimento pelo qual o *eu*, munido do olhar do *outro*, retorna a si mesmo e coloca em ação o *excedente de visão* que o outro proporcionou. Para Bakhtin (2011), o *excedente de visão* é caracterizado pelo olhar que tenho do outro, que não

---

<sup>5</sup> Os encontros aconteciam preferencialmente nas segundas-feiras, no contra turno das aulas, no horário entre 15h30 e 17h na Unidade Escolar. Foram realizados oito encontros poéticos nas seguintes datas: 21 out. 2013, 4 nov. 2013, 25 nov. 2013, 2 dez. 2013, 9 dez. 2013, 3 abr. 2014, 7 abr. 2014, 28 abr. 2014, e um encontro envolvendo as turmas (terceiro, quarto e quinto anos, período matutino) em 27 jun. 2014.

lhe é possível, ou o olhar que o outro tem de mim, que nunca será igual à visão que possuo a meu respeito. Bakhtin (2011, p. 29) caracteriza o encontro *eu* e o *outro* como uma experiência ética e estética, no sentido de que “a objetivação ética e estética necessita de um poderoso ponto de apoio, situado fora de si mesmo, de alguma força efetivamente real, de cujo interior eu poderia ver-me como outro”. Esta força está na relação eu e outro; é nela que nos constituímos enquanto sujeitos pensantes e atuantes e nesta relação que podemos buscar compreender o homem em suas diferentes esferas e relações.

Benjamin (1995, 2012, 2013), em seus estudos, problematiza o conceito linear de história e, por meio da análise do adulto inquiridor, retrata a infância do menino-Walter em Berlim. Aproxima-se da criança buscando capturar seu ponto de vista sobre o brinquedo, o livro, enfim, sobre o mundo. Esses escritos contribuíram de forma determinante para romper com a concepção romântica de infância e para entendê-la como parte da humanidade, fruto da sua tradição cultural, capaz de recriá-la e refundá-la. Tudo isto explica o diálogo empreendido com o autor nas questões relacionadas à infância e à criança, quando se quer dialogar com ela nas pesquisas realizadas. Além disso, nos *espaços de narrativa* está muito presente a ideia do narrador benjaminiano, aquele que recorre às experiências interpessoais e é capaz de intercambiá-las.

A experiência que passa de boca em boca é a fonte em que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes últimos existem dois grupos que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se tivermos presentes ambos esses grupos. “Quem viaja tem muito a contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. Se quisermos concretizar esses dois grupos através dos seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e o outro pelo marinheiro comerciante. De fato, ambos estilos de vida produziram, de certo modo, suas respectivas linhagens de narradores. Cada uma delas conservou, no decorrer dos séculos, suas características próprias (BENJAMIN, 2012, p. 214-215, grifos do autor).

Para o autor, o camponês sedentário e o marinheiro comerciante são os arcaicos representantes da arte narrativa, os artífices que a aperfeiçoaram em uma relação de entrega entre o ouvinte e o narrador, com a intenção de guardar o que é narrado. “O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 2012,

p. 217). Esta ideia de aprofundar a narrativa, envolver-se completamente com aquilo que é narrado, marcar um encontro com o outro para ouvi-lo, inspira as estratégias pensadas para conversar com as crianças. Narrador e ouvintes em um diálogo entretecido pela alternância das vozes. Vozes que não precisam chegar imediatamente à temática, mas que se propõem a dela se aproximar vagarosamente, circundá-la e, eventualmente, aproveitar o *espaço de narrativa* para prosear sobre outros assuntos.

Vigotski (2008, 2009) fundamenta seus estudos nos campos da Psicologia, da História e da Sociologia. Ao investigar a relação entre pensamento e linguagem, amplia o conceito de desenvolvimento proximal, destacando a participação criadora da criança, a capacidade de discernimento, de tomar iniciativa e de começar a fazer sozinha aquilo que, antes, realiza apenas com a mediação. Neste sentido, reconhece que a aprendizagem ocorre na interação com o outro. O autor compreende a criança como produtora de cultura e (re)significa o papel da brincadeira como atividade criadora.

O autor afirma que “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 16). A criança exerce papel interativo e propositivo. Nesta metodologia de pesquisa, não se olha a criança como um participante que vai apenas ajudar a responder questões (pré-elaboradas) acerca do objeto em estudo, mas vê-la como coautora, com participação criadora e capacidade de tomar iniciativa, cuja dinâmica empírica pode redirecionar os rumos da pesquisa e fazer emergir eixos reflexivos que não foram previamente pensados ou previstos pelo(a) observador(a).

Em síntese, alguns conceitos-chave sustentam os *espaços de narrativa*: interação, exotopia e a própria narrativa. Tudo isto é linguagem e só faz sentido na relação *eu e o outro*. A interação (vigotskiana), destacada no modo (social) como aprendemos na relação com o outro e como essa relação se manifesta em ambos; a exotopia (bakhtiniana), mostrando a completude da relação eu e o outro, na qual (eu) preciso entrar em empatia com o outro indivíduo, buscar ver o mundo a partir do seu *olhar*, depois retornar ao (meu) lugar, contemplando o horizonte dele com o *excedente de visão* que desse lugar se descortina; e a narrativa (benjaminiana), como linguagem plena de sentido, tradição e história. Estes conceitos imbricam-se na metodologia da pesquisa, que se pauta em alguns dos princípios da pesquisa etnográfica.



Outra questão importante para esta pesquisa é a identificação (nominal) dos participantes. Os sujeitos participantes têm nome, identidade e uma história em movimento. Seus nomes próprios podem ser revelados, se autorizados por eles e por seus responsáveis, e se não incidir em risco de qualquer natureza, tanto na publicação dos nomes quanto daquilo que se diz e registra. Na pesquisa realizada, sentimos, desde o início, a necessidade de os participantes aparecerem nomeados como forma efetiva de reconhecimento da autoria. Kramer (2002), em *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*, esclarece que, ao utilizar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, apaga-se quem são esses sujeitos, desconsiderando sua identidade e relegando-os a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orienta as pesquisas nesse campo. De todo modo, cada investigação precisa ser pensada no seu contexto, pois, em algumas delas, o tema tratado e as denúncias que as crianças fazem podem, de fato, colocá-las em risco e, então, busca-se uma alternativa. Nosso estudo identifica os participantes pelo nome e traz uma pequena biografia formulada por eles.

### **O encontro infância e poesia: o exercício da (co)autoria**

As crianças participam do encontro poético. Fizemos o convite e elas vieram, como prometeram. Elas vieram ao encontro “porque a poesia é importante [...] não sei explicar direito”<sup>6</sup>. As crianças foram informadas antecipadamente dos nossos objetivos, e sabiam qual era o objeto em estudo. Elas sabiam, também, que os nossos encontros estavam marcados para que juntos pudéssemos ler, ouvir, falar, fruir e fazer poesia. Elas aceitaram o convite, e bastou perguntar<sup>7</sup> às crianças “do que se pode fazer poesia” para ouvir um dilúvio de palavras agrupadas sem a menor parcimônia e em um único ponto. Aqui estão:

Coisas bonitas, coisas emocionantes, sobre a lua, sobre o mar, sobre a natureza, sobre a riqueza, sobre viver bem, sobre bebê, sobre como falar de poesia, sobre dinheiro.<sup>8</sup> Sobre vida, sobre riqueza e pobreza, sobre amor e natureza, sobre parafuso. De coisas bonitas como essas do mar, da lua, dos animais, de alegria, sobre flores, sobre as frutas etc. Terror, bonecos,

<sup>6</sup> Rafaela Redivo de Figueredo. “Tenho 10 anos e estou no quinto ano, pena que não largo a internet e a vida moderna”. Resposta (escrita) da menina à pergunta: o que é poesia? Encontro do dia 4 nov. 2013.

<sup>7</sup> A pergunta foi feita às crianças, tanto oralmente quanto por escrito no primeiro encontro, dia 21 de outubro de 2013, e retomada no segundo, em 4 de novembro de 2013, e em outros momentos, eventualmente.

<sup>8</sup> Maiara Manoel Urbano. “Meu nome é Maiara, tenho onze anos. Meu aniversário é dia 29 de setembro. Gosto de poesias. Adoro que os poetas venham na escola e espero que eles não parem de vir”.



coração, bicicleta.<sup>9</sup> Cadeira, livro, rabicó, carro, caneta, moeda, papel, boné, sapato, planta, mesa, lápis, chinelo, tijolo, janela, ventilador,<sup>10</sup> brinquedo, brincadeira, animais, carro, motos, caminhão, patrôla, automóveis, praias,<sup>11</sup> *bike*, *skate*, amor, felicidade, dragão, fuga, ônibus, escola, câmara, rede, amora. Moeba, lixão, boneco.<sup>12</sup> Cachorro, gato, brinquedos.<sup>13</sup>

Se vamos escrever poemas, “eu acho que devemos falar coisas com uma emoção! Ou falar de um fato que já aconteceu com essa pessoa, uma brincadeira, falar de um país, do bairro, ou de um planeta! Na poesia podemos falar sobre o que quisermos<sup>14</sup>!” Na *colorida* listagem proposta é possível perceber que uma das primeiras percepções das crianças é que motivos para fazer poemas não faltam. Que uma palavra pode assumir o *status* poético a qualquer momento. No enunciado da Rafaela, o entendimento de que na poesia podemos “falar sobre o que quisermos”, o que tornará este texto *poético* é o fato de ser construído *com uma emoção*. Assim, se convidadas, as crianças aventuram-se na criação de seus poemas. “A poesia é um leão”, foi escrito por dois meninos:

A poesia é um leão  
A poesia é um leão,  
Mexeu com meu coração.  
Come, come, não se enche.  
Tem fome de montão.  
Cada vez quero mais alegria,  
Acordo e adormeço,  
No mundo da poesia.

(Cauã Medeiros da Silva)  
(Samuel da Silva Monteiro)

<sup>9</sup> Hugo Bonfanti Bonetti. “Meu nome é Hugo, moro no centro da cidade e venho pra escola de ônibus. As coisas que eu mais gosto são brincar de internet, jogar futebol, jogar basquete e outros esportes. Tenho nove anos e minha irmã tem catorze. Eu e a minha irmã brincamos todos os dias juntos. Me divirto com meus amigos e com meus pais”.

<sup>10</sup> Filipe Rodrigues Sorato. “Eu sou um menino de nove anos. Gosto de estudar. Gosto de brincar com meus amigos. Também gosto de poesias, mas não sei fazer poesias. Em março eu ganhei um irmãozinho, o nome dele é Miguel”.

<sup>11</sup> Cauã Medeiros da Silva. “Sou um menino de nove anos que está no terceiro ano. Sou irmão gêmeo da Cailane. Sou alegre. Tenho *Facebook* e muitos amigos no *Facebook*”.

<sup>12</sup> Kevin Redivo de Figueredo. “Gosto de andar de bicicleta. Gosto muito do meu vô e da minha vô. Vou ganhar mais uma irmã. Sou um menino de dez anos, estudo no quarto ano. Gosto muito dos nossos poemas, principalmente aqueles do parafuso. Tenho bastantes amigos no *Face*”.

<sup>13</sup> Samuel da Silva Monteiro. “Tenho oito anos. Tenho um meio irmão de dez anos, filho do meu padrasto, que mora com a mãe dele. Moro com a mãe e com o padrasto numa casa grande, com três quartos, pintada de rosa por fora e colorida por dentro, que fica bem perto da escola. Estudo nessa escola desde o primeiro ano e sempre passei direto no final do ano – sou uma criança feliz, que gosta de ler e ama poesia!”

<sup>14</sup> Rafaela Redivo de Figueredo.

Percebemos a interação infância e poesia como um exercício e/ou um largo convite à (co)autoria. O poema ouvido/lido pode ser apreciado, indagado, modificado em exercícios de questionamentos e/ou invencionices. O “Leão! Leão! Leão! / Rugindo como o trovão [...]”, de Vinicius de Moraes (2004, p. 31), tem réplica no leão poético dos meninos que “Mexeu com meu coração”. Se a ideia é inventar poemas, então uma palavra puxa outra e, assim, qualquer ser ou objeto pode tornar-se motivo poético, em forma de brincadeira. No poema, as palavras se (re)organizam, trocam de lugar e de sentido. “Todos os dias as palavras se entrecrocavam e soltam faíscas metálicas ou formam pares fosforescentes. O céu verbal se povoa incessantemente de novos astros” (PAZ, 2012, p. 42). A disposição da criança em perceber esse *faiscar* parece ser mais intensa. Ela lança um olhar inaugural em uma palavra fatigada pelo uso. Diz o poeta que, dos lábios das crianças (também dos loucos, dos sábios, dos apaixonados...), brotam imagens que brilham por alguns instantes e depois se apagam. São palavras feitas de matéria inflamável, que “ardem no instante em que são tocadas pela imaginação ou pela fantasia. Mas, incapazes de guardar seu fogo” (PAZ, 2012, p. 43). Talvez a possibilidade do poético aflore nesse espaço-tempo de efemeridade, e a fugidia sensação de perda é o que nos leva a querer intensamente materializá-la, agarrá-la, preservando mais do que uma lembrança duvidosa da experiência. Então, lançamos mão da escrita. Assim nasce um poema.

O mar

O Mar é tão lindo  
é uma imensidão!  
Quando eu o vejo  
faz bem ao meu coração.

(Vanessa Aparecida Nunes de Jesus<sup>15</sup>)

Assim nasceu *O mar*, poema escrito por Vanessa. Ouvimos a menina e nos perguntamos: criança faz poesia? A criança brinca com as palavras. Nesta brincadeira, alguns vocábulos *espevitados* podem saltar das mãos e dos pensamentos dos pequenos e, inusitadamente, suscitar poesia, sem aviso prévio nem consentimento. Glória Kirinus (2008) faz menção aos repentes poéticos das crianças, originados da percepção sincrética que elas têm do mundo e da capacidade de ver simultaneamente o todo e as partes. As expressões ou

---

<sup>15</sup> Vanessa Aparecida Nunes de Jesus. Meu nome é Vanessa. Tenho onze anos. Eu aprendi várias coisas de poesia e quero aprender mais. Tenho poesias e vou ter mais. Eu amo poesias.

palavras infantis surpreendem pela originalidade e surgem por meio do diálogo brincante que a criança estabelece com o mundo que a cerca. Quando nos perguntamos “se a criança faz poesia”, estamos nos referindo a esse modo lúdico de ela lidar com a linguagem, mas não somente. Queremos, sobretudo, pensar acerca da experiência empírica da criação oral/escrita de poemas pelas crianças, em especial aquelas que estão nos primeiros anos de escolaridade.

A quadra *O mar* compartilha a sensação de uma menina que vê imaginativamente o oceano e a sua imensidão; ela faz desta visão o seu poema. Olhamos para uma composição ingênua, que não tem a menor pretensão literária, mas que pode instigar esses poetas iniciantes a criar, de forma afetiva e lúdica, os seus primeiros versos. Muitos adultos, poetas ou leitores-apreciadores da poesia, iniciaram a *relação amorosa* com ela ainda na infância, e preservaram esta relação.

Para entrar no rol dos exemplos ilustres, podemos citar Vinicius de Moraes, Manuel Bandeira, Fernando Pessoa e Octávio Paz. O *poetinha*<sup>16</sup> viveu sua infância no Rio de Janeiro e foi ali que, ainda menino, escreveu seus primeiros versos; Bandeira (1966), em *Infância*, compartilha reminiscências da época de criança a partir de seus três anos de idade. Este poeta afirma que suas lembranças, embora vagas, encerram “um conteúdo inesgotável de emoção. A certa altura da vida, vim a identificar essa emoção particular com outra – a de natureza artística. Desde esse momento, posso dizer que havia descoberto o segredo da poesia, o segredo do meu itinerário em poesia.” (BANDEIRA, 1966, p. 9); Fernando Pessoa “não foi exceção e data justamente da infância a primeira quadrinha escrita à mãe, da qual existem duas versões, com datas de 1893 e 1895: ‘Ó terras de Portugal! / Ó terra onde nasci! / Por muito que goste delas / Inda gosto mais de ti!’” (FREIRE, 2012, p. 155, grifos da autora); e Octávio Paz (2012, p. 13) descreve pessoalmente o seu encontro com a poesia na infância desta forma: “Meu primeiro escrito, ainda menino, foi um poema; a partir desses versos infantis, a poesia foi a minha estrela fixa. Nunca deixou de me acompanhar, e quando atravesso períodos de esterilidade me consolo lendo meus poetas favoritos”.

A memória de leitura dos poetas acentua o encontro *amoroso* com a poesia no espaço-tempo da infância. Um encontro que acreditamos ser um direito de toda criança; se ela irá apreciar ou não a poesia é outra questão, talvez bem mais complexa. A escola não pode pretender *fabricar poetas*, mas ela pode construir e sedimentar o caminho para que infância

---

<sup>16</sup> Alcinha carinhosa atribuída por Tom Jobim, músico brasileiro e amigo do poeta.

e poesia se encontrem lírica e ludicamente e que, a partir deste encontro, cada menino ou menina possa estabelecer as relações que melhor lhe convier com essa forma de linguagem.

### **A relação poesia e criança: uma fresta para a imaginação**

Nas práticas de leitura e escrita poética, temos observado que a poesia mexe bastante com a imaginação das crianças. Ela se faz convite à (co)autoria. Formas breves, como os *haikais*, os acrósticos<sup>17</sup>, os limeriques<sup>18</sup> e as quadras provocam a imaginação criadora dos meninos e meninas. Aquelas oriundas da oralidade, como as parlendas<sup>19</sup>, possibilitam ensaios e improvisações divertidas que, de modo brincante, possibilitam a criação de versões diversas de um mesmo poema. “Hoje é domingo / pede cachimbo / cachimbo é de barro / bate no aro [...]” é um dos exemplos de parlendas (poesia oral) de origem popular. É no contato frequente e no diálogo brincante que as crianças são convidadas a inventar seus versos. Os bichos têm espaço garantido, algumas vezes eles mudam de forma, e as abelhas podem ganhar asas de borboletas, como no poema da Cailane:

Abelha com asas de borboleta

Eu sou uma abelha  
Mas eu tenho asa de borboleta.  
Vocês sabem a minha cor?  
É amarela, azul e violeta!

Eu gosto da minha casa  
Eu gosto muito do natal  
Gosto de festa de aniversário  
na minha casa  
e em outro lugar.

Você sabe que eu gosto de ler poesia?  
Eu já li muitas poesias  
Eu sou apaixonada por poesia  
Eu sou feliz...

---

<sup>17</sup> “Poema em que as letras iniciais de cada verso, palavras intermediárias ou finais dos versos formam um nome próprio, uma palavra ou uma frase” (NOVAIS, 2013, p. 50).

<sup>18</sup> “É caracterizado por uma única estrofe de cinco versos, tendo a seguinte disposição: o primeiro, o segundo, e o quinto verso são maiores e rimam entre si; os outros dois, terceiro e quarto, são menores, também apresentando rima (formato AABBA). O último verso geralmente recupera a ideia do primeiro” (NOVAIS, 2013, p. 51).

<sup>19</sup> Segundo Novais (2013, p. 52), a parlenda se organiza na forma de “versos curtos rimados, normalmente de cinco ou seis sílabas poéticas. De ritmos marcados e simples, as parlendas são muito usadas para divertir, memorizar temas diversos, introduzir brincadeiras e jogos”.

Lendo e fazendo poesia.

Cailane Medeiros da Silva<sup>20</sup>

A criação de poemas pelas crianças *nutre-se* principalmente da leitura e da fruição poéticas, mas abarca questões fundantes que merecem uma reflexão mais profunda. Referimo-nos, principalmente, à narrativa e à imaginação humana. Kieran Egan (2007) refere-se à importância da redescoberta da mente narrativa no processo de educação, e nos encoraja a prestar mais atenção à imaginação. Narrados em versos, os bichos (o leão, a abelha), que os meninos e meninas descrevem nos poemas, não são mais os mesmos, ganham vida e *status* poético. Os poemas trazem à presença o que presente não está, e este é um exercício que faz pensar, criar uma imagem, atribuir sentido e compartilhar estes sentidos; é uma reinvenção do real. Convidar uma criança para escrever um poema é seguramente uma das formas privilegiadas de aprimorar o seu desenvolvimento narrativo e de provocar a sua imaginação criadora.

Para Egan (2007), o desenvolvimento da capacidade narrativa da mente e o uso das metáforas marca o encontro entre o cognitivo e afetivo, e este fato tem extrema importância no processo educacional. Para o autor,

Tomar a imaginação a sério na educação nos faz transcender a divisão entre intelecto e emoção e perceber ambos juntos em todas as áreas do conhecimento e em todos os aspectos da educação. Nossa vida emocional está ligada à nossa imaginação, que está ligada ao nosso intelecto. O aprendizado imaginativo, portanto, inevitavelmente envolve as nossas emoções (EGAN, 2007, p. 32).

Contar nossas histórias em forma de prosa ou de verso é estimular a nossa capacidade narrativa e imaginativa. Egan (2007, p. 13) esclarece que “a imaginação se encontra como que no ponto crucial onde a percepção, a memória, a geração de ideias, a emoção, a metáfora e, sem dúvida, outros aspectos da nossa vida interagem”. Todos estes aspectos atuam simultaneamente, ajudando a elaborar versões sobre nossa própria experiência, a atribuir sentido e significado ao que vemos e vivemos. Quando se trata de produzir uma escrita artística, literária, embora façamos tomando como matéria-prima o

---

<sup>20</sup> Cailane Medeiros da Silva. “Tenho nove anos, moro com a mãe, com meu irmão gêmeo Cauã e com minha irmã mais velha, na Rua 508, casa 20, perto do mercado, um pouco longe da escola. Gosto muito de brincar, mas não de boneca, prefiro ioiô. Tenho computador em casa e não tenho *Facebook*, ainda”.

nosso acervo biográfico, este material é trabalhado no âmbito da ficção, no espaço do faz de conta, no qual podemos viver imaginativamente o outro. Assim, na interação criativa entre poesia e criança, “os códigos técnicos, linguísticos, artísticos e literários constituem campos experimentais de ação estética, propondo, naturalmente, uma reinvenção da língua que as crianças são convidadas a descobrir através da partilha das vivências afetivas e emocionais da palavra” (MELO, 2011, p. 21).

Insistimos, portanto, no encontro poesia e criança por acreditar no potencial narrativo, imaginativo, intelectual e afetivo acionados no contato com o texto poético. Por outro lado, arriscamo-nos a enfatizar o aspecto autoral desta relação, compartilhando propostas que convidam as crianças (e seus professores) a *fazer poesia*, e proceder a recolha e o compartilhamento dos seus versos em um livro ou um álbum de poemas, como modo de fazer a roda girar e começar tudo outra vez.

### **Infância e poesia: o destaque para um diálogo brincante**

A criança não se encontra com a poesia de modo passivo ou indiferente; ela, ao contrário, posiciona-se frente ao objeto (texto poético) de modo lúdico e interativo. Uma imagem capturada na pesquisa mostra Maria Vitória<sup>21</sup> movendo os lábios ao ritmo e em plena sintonia com a voz que lê *No meio do caminho*, poema de Carlos Drummond de Andrade, escrito em 1928. Quando a leitura e a imitação terminaram, ela se pronunciou: “Sem graça”. Para a menina, a leitura do poema é uma brincadeira através da qual ela pode compreender ou não o que diz o texto, gostar ou desgostar dele, achar “sem graça”, mas, sobretudo, ao fazer essa *leitura*, ela entra em contato e conhece o poema. Para Rildo Cosson (2012, p. 65), “esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária”, ele se constitui como o primeiro e decisivo passo, o conhecimento do texto, e “não pode ser substituído por nenhum mecanismo pedagógico”.

As atitudes e as palavras das crianças ajudam a refletir sobre as várias questões que envolvem *a relação infância e poesia* e, grosso modo, continuam requisitando um olhar cuidadoso, pois, como explica Averbuck (1985, p. 72), “a linguagem poética é das mais

---

<sup>21</sup> “Tenho oito anos, me acho uma menina inteligente que gosta de brincar com as meninas do quarto e do quinto ano. Moro longe da escola e por isso minha mãe vai me transferir para outra escola. Gosto muito de poesia – poesia para mim é coisa importante”.

elaboradas formas de expressão verbal, portanto acessível à percepção das sensibilidades mais desenvolvidas”. Esta constatação leva a autora a indagar se não seria inconveniente aproximar *criança e poesia*, pelo *desajeitamento* e fragilidade de um sujeito balbuciente que é *convidado* a interagir com a perfeição, o acabamento, a eloquência e a lucidez que caracterizam a poesia. Mas ela mesma nos esclarece que a criança é capaz de se aproximar mais da visão poética do que o adulto, devido à forma peculiar com que percebe a realidade e, aqui, a ênfase recai sobre o papel da imaginação que, no caso da criança, busca suprir a insuficiência de conhecimento e experiência. Além disso, trata-se de olhar “a questão sob duplo ângulo, o da especificidade da linguagem literária [poética] e o seu adequado tratamento para a comunicação com os leitores iniciantes” (AVERBUCK, 1985, p. 72). Neste sentido, destaca-se o papel mediador da escola, pois tão importante quanto promover o encontro entre a criança e a poesia é estar atento ao modo como ele vai ocorrer, levando em conta a natureza e a complexidade do objeto.

Ao enfatizarmos o modo de interação *poesia e criança*, estamos nos referindo aos aspectos que contribuem para um processo planejado de letramento literário/educação literária que, segundo Carlos Lomas (2006), se constitui por desenvolver uma competência literária que não é inata, mas aprendida na escola e para além dela. Para o autor, é por meio da leitura literária que se amplia “o leque de experiências de quem lê (e de quem escreve) através da indagação sobre alguns aspectos do mundo que às vezes permanecem invisíveis a um olhar convencional” (LOMAS, 2006, p. 81). Quando argumentamos em favor de que a relação *poesia e criança* tenha início o mais cedo possível, de que ela seja provocada e torne-se fecunda, estamos nos referindo aos aspectos que contribuem para o letramento literário/educação literária como experiência estética, aprendizado linguístico e literário; também estamos fazendo referência à formação humana no sentido amplo, uma posição reafirmada pelo autor:

A educação literária contribui, assim, tanto para a educação estética das pessoas, através da apreciação dos usos criativos da linguagem, como para a educação ética, na medida em que nos textos literários (como, aliás, quaisquer outros) não encontramos apenas artifícios linguísticos, mas igualmente estereótipos, ideologias, estilos de vida e formas de compreender (e de fazer) o mundo (LOMAS, 2006, p. 81-82).

A escola é um dos espaços significativos de experiência leitora para a maioria das crianças, principalmente para aquelas que frequentam a instância pública. É neste espaço que



o encontro *infância e poesia* é pensado e promovido a partir da legitimidade que o próprio sistema de ensino lhe confere. Este encontro está inscrito no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, com as estratégias existentes, que requerem reformulações constantes, e com a criação de outras formas de trabalho que possam intensificá-lo. Portanto, ele passa pela ação da escola, com a intervenção consciente e crítica dos docentes que fazem acontecer-lo (ou não).

### **Algumas considerações**

O diálogo com as crianças forneceu indicativos de que a relação entre a infância e a poesia pode ser bastante promissora, à medida que os meninos e meninas mostram-se disponíveis e dispostos a lidar lúdica, afetiva e imaginativamente com esta forma de linguagem, também de acordo com o *convite* que lhes é feito. Sinalizamos a palavra convite porque a leitura, a fruição e a criação poéticas, ainda que como proposta de atividade escolar, inscreve-se no terreno da liberdade, da plenitude e da inteireza do sujeito, que acolhe o convite; todavia, se tomada como tarefa ou obrigatoriedade, não é mais poesia, é outra coisa.

A relação *infância e poesia* é um exercício ininterrupto de (co)autoria. Destacamos a ludicidade, a imaginação e a (co)autoria como características para descrever a relação *infância e poesia* observando o modo pelo qual as crianças acolhem a linguagem poética. Em primeiro lugar, o fazem de um jeito lúdico, brincante – e o lúdico é, segundo Huizinga (2014), inerente à poesia e, embora não seja uma atividade da criança, mas do homem (*homo ludens*), os pequenos dificilmente desperdiçam uma oportunidade de brincar. Também porque o encontro *poesia e criança* é uma experiência estética que, na perspectiva bakhtiniana, faz da história e da cultura sua matéria-prima, transpondo para outro plano axiológico os seus sentidos e valores. A atividade estética, segundo Bakhtin (2011), coloca em evidência o princípio construtivo (autoral), que possibilita viver o outro *eu* (imaginativamente), contar outra história, com (duas) formas axiológicas diferenciadas que se indagam mutuamente, a partir daquilo que nos afeta. O encontro criança e poesia tem caráter lúdico, afetivo, intelectual e (co)autoral, também por seus efeitos perlocutórios, alcançado intencional e conscientemente, ou não, pelo ato de dizer algo, surpreender, comunicar, propor diferentes olhares, brincar com as possibilidades, entre outros elementos. O encontro com a palavra poética sensibiliza crianças e adultos, a beleza da palavra escrita com suas metáforas, rimas e

ritmos nos colocam em movimento, somos convocados a perceber as pequenas e as grandes coisas que nos cercam.

Ouvimos os poetas e eles nos disseram que a poesia não se aprende nem se ensina, vive-se. Mas viver não é um permanente aprender e ensinar? A despeito das vozes dos nossos interlocutores, alguns poetas e teóricos afirmarem que a poesia não se aprende ou se ensina, vive-se, ela é, pelos aspectos que a compõem, um dos mais amplos e profundos aprendizados humanos, por ser ao mesmo tempo ficção, jogo, emoção, história, memória, cultura e, sobretudo, linguagem. A sua expressão máxima, o poema, é feito de linguagem. A palavra escrita ou oralizada organiza e expressa no poema o sentido, o vivido, o pensado e o imaginado e, assim, compartilha sentidos e significados.

Tomar a poesia como elemento de aprendizado humano em seu sentido mais amplo foi, neste estudo, lançar o olhar, cercado por muitas indagações, ao seu trânsito na escola ou, mais precisamente, para o chão da sala de aula. A sociedade moderna universalizou a escola como um direito das crianças e elas vão passar neste espaço-tempo de convivência uma parcela significativa de suas infâncias, interações e aprendizados. Ali está instaurado o compromisso de possibilitar o acesso aos bens culturais, e a poesia é um deles. Neste sentido, ainda que corramos o risco de nos tornarmos repetitivos, é preciso reafirmar o que foi enfatizado por Zilberman (1998, p. 14), a respeito de a sala de aula ser um “espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para o intercâmbio da cultura literária”. Além disto, o dito por Márquez (2016), que reafirma o espaço escolar como vital para trabalhar a poesia e nela a vida e o sonho, a revelação e a liberdade, a paixão e a escrita, em intenso encontro com a palavra, no imensurável espaço habitado pela *poiesis*. Também nós reafirmamos a sala de aula como espaço privilegiado para a leitura e a criação poéticas, para fruir e usufruir da poesia de modo vivo e dinâmico, livre das amarras, avesso às superficialidades, uma experiência leitora feita de reflexão e sensibilidade, composta de palavras e de silêncios. Nosso anseio é ver a poesia em todos os lugares, onde tem gente grande e pequena, ver especialmente a poesia na escola, nas rodas de meninos e meninas que podem crescer sem abrir mão de dizer e fazer versos, de brincar com o universo. Encontros mediados por professores e professoras que compreendem o papel relevante que esta forma de linguagem pode desempenhar no aprendizado linguístico e para além dele.

## Referências

AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 4 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 63-83.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BANDEIRA, Manuel. Itinerário de Pasárgada. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora do autor, 1966. II.

BENJAMIN, Walter. Imagens do pensamento. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas II**– Rua de mão única. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 143-277.

\_\_\_\_\_. Infância Berlinense: 1900. In: \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas II** – Rua de mão única. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 67-116.

\_\_\_\_\_. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas I**– Magia e Técnica. Arte e Política. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

EGAN, Kieran. Por que a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir. **Infância**: imaginação e educação em debate. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-37.

FREIRE, Luísa. **Fernando Pessoa**: quadras. 2. ed. Porto: Assirio& Alvin, 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: perspectiva, 2014.

KIRINUS, Glória. **Criança e poesia na Pedagogia Freinet**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de Narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.

LOMAS, Carlos. **O valor das palavras II**: gramática, literatura e cultura de massa na aula. Tradução de Maria de Lourdes Dionísio. Porto: Asa, 2006.

MÁRQUEZ, José Gregorio González. **Vida y poesia**: la promoción de textos poéticos en el aula. Mérida: [s.n.], 2016.

MELO, Isabel Maria Pinto do Souto e. **Da poesia ao desenvolvimento da competência literária**: propostas metodológicas e Didáticas para o Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Criança – Especialidade de Literatura para a Infância) – Universidade do Minho, Braga, 2011.

MORAES, Vinicius. **A arca de Noé**. Ilustrações de Nelson Cruz. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2004.

NOVAIS, Carlos Augusto. Elementos de composição poética: noções básicas. In: CUNHA, Leo. (Org.). **Poesia para crianças**: conceitos, tendências e práticas. Curitiba: Positivo, 2013. p. 35-55

ONDJAKI. **Uma escuridão bonita**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Tradução de Ari Ritman e Paulina Wacht. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. **Infância e poesia**: encontros possíveis no espaço-tempo da escola. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

**RECEBIDO 02 DE JULHO DE 2018.**

**APROVADO 02 DE SETEMBRO DE 2018.**